

Lenzen, Dieter

## **Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Methexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft**

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 109-125. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Lenzen, Dieter: Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Methexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 109-125 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218680 - DOI: 10.25656/01:21868

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218680>

<https://doi.org/10.25656/01:21868>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

# Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze  
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut  
für Internationale  
Pädagogische Forschung  
Bibliothek  
Frankfurt**

77/1720

# Inhalt

Vorwort .....	9
 <b>I. Einleitung</b>	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem .....	13
 <b>II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft</b>	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft .....	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden? .....	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“ .....	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft .....	109
 <b>III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten</b>	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens .....	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik .....	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenport .....	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet .....	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen .....	193 ✕
 <b>IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens</b>	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens .....	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen .....	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen .....	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen .....	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik .....	291 <sup>MP</sup>
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann .....	307
 <b>V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen</b>	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens .....	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie? .....	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung .....	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken .....	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen .....	377
<b>VI. Literaturberichte</b>	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten ....	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern .....	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung .....	415
Hinweise zu den Autoren .....	439

# Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis

Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft

## *Eine selbstreflexive Vorbemerkung*

Am Schluß der ersten systematischen Reaktion auf die „postmoderne“ Provokation in der Erziehungswissenschaft stehen eine Belehrung und ein Tataufwurf:

„Das Ende pädagogischen Handelns herbeizuführen, war seit ROUSSEAUS Programm negativer Erziehung und SCHLEIERMACHERS dialektischer Theorie der Erziehung ein genuiner Gedanke der neuzeitlichen Pädagogik, dessen Tiefe gerade darin liegt, gezeigt zu haben, daß wir das Ende der Erziehung von deren Anfang her konzipieren müssen. Diese Idee in ihr Recht zu setzen und die ökonomischen, ethischen, pädagogischen und politischen Bedingungen zu erforschen und sicherzustellen, die ein solches Ende der Erziehung ermöglichen, ist die in Theorie, Praxis, Empirie und Forschung zu bewahrende Aufgabenstellung neuzeitlicher Pädagogik“ (BENNER/GÖSTEMEYER 1987, S. 81).

Beiden Sätzen ist in demselben Maße zuzustimmen, wie ihre Autoren den Resultaten der „postmodernen“ Analysanden beipflichten konnten, denen zufolge ein Pädagogisierungsprozeß der westlichen Kulturen unübersehbar ist. Worauf es heute, am Ende des postmodernen Jahrzehnts, ankommt, das ist deshalb der Schritt von der Analyse zur Beantwortung der Frage, wie es weitergehen soll auf dem Weg zu jenem Ende.

Den Unverdrossenen stellt sich diese Frage nicht. Die Arbeit an der pädagogischen Wissensproduktion unter – darauf sei noch einmal zurückgeblickt – technischem, praktischem oder emanzipatorischem Erkenntnisinteresse wurde und wird fortgesetzt. Unter dem Pluralitätsgebot einer liberalen Wissenschaftsauffassung ist daran nichts auszusetzen. Unter Legitimationsdruck sind allein diejenigen geraten, denen „business as usual“ unzureichend erschien, ohne daß sie eine entfaltete, am Ende gar „postmoderne“ Alternative vorgelegt hätten. So gerieten sie in den Verdacht, wenn nicht die ganze Pädagogik, so doch Teile dieses Genres abschaffen zu wollen, und sie haben diese Suggestion in der Tat gelegentlich genährt, wenn sie von der „Endlichkeit der pädagogischen Bewegung“ (vgl. WÜNSCHE 1985) oder dem „Ende der Erziehung“ (vgl. GIESECKE 1985) schrieben. Mehr noch: KLAUS MOLLENHAUER sieht sich jüngst dem Vorwurf der „Treulosigkeit gegenüber den Adoptiv-Kindern“ (SCHEILKE 1987, S. 69) ausgesetzt und damit in einem Atemzug mit seinem früheren Kontrahenten BREZINKA als jemand genannt, der mit der „Aufgabe eines Paradigmas“ (vgl. GARZ 1989, S. 25) gegen das Gebot von Treu und Glauben verstoßen habe.

Die Kränkung die aus solchen Versuchen der moralisierenden Disqualifizierung theoretischer Suchbewegungen spricht, steckt offenbar tief. Dissonanzpsychologisch gesprochen muß der scheinbare Ausstieg eines Protagonisten aus der eigenen Theoriegemeinschaft für die Hinterbliebenen durch Publikationsriten der Ausgrenzung, das heißt über Kon-



servatismusverdacht oder über den Vorwurf des Verlusts von Geradlinigkeit, Identität, also des Bei-Sich-Seins aushaltbar gemacht werden. Diese Tatsache ist nur deshalb erwähnenswert, weil die auf diese Weise Angegriffenen nicht nur fast ausnahmslos derselben erziehungswissenschaftlichen Theorietradition entstammen, sondern weil diese Tradition die der Kritischen Erziehungswissenschaft ist. Interessanterweise hat diese Beobachtung bislang nicht zu der Überlegung geführt, ob es einen theoretischen Grund dafür gibt. Vieles spricht nämlich dafür, daß postmodernes Philosophieren in der Pädagogik, zumindest in seinen analytischen Elementen, eine konsequente Weiterführung Kritischer Erziehungswissenschaft war, so weit es auf deren Wurzel, die „Dialektik der Aufklärung“, zurückgriff und die spätfrankfurter Deviationen der Kritischen Theorie hinter sich ließ.

Diese These ist zu begründen. Die seitens postmoderner Philosophie gegen die „großen Erzählungen“ gerichteten Verdikte sind kritischer Natur und waren, soweit sie sich auf die dem technischen und dem praktischen Erkenntnisinteresse folgenden Wissenschaften richteten, bekanntlich teilweise schon durch HABERMAS präformiert. Doch die Beurteilung der als „emanzipatorische“ gescheiterten Wissenschaft geht weiter. Sie muß das Versprechen prüfen, demzufolge eine Verbindung technischen und praktischen Erkenntnisinteresses bis in die Methoden hinein auf der Ebene von Emanzipation Mündigkeit freizusetzen imstande sei. Der Rekurs auf diese frühe Arbeit von HABERMAS ist nicht zufällig. Aus ihrer gegen den Objektivitätsanspruch der empirisch-analytischen Wissenschaften gerichteten Herausforderung im Kontext des Positivismusstreites bezog nicht nur die 68er Generation ein wesentliches Motiv, sondern auch die Kritische Erziehungswissenschaft durch ihre Inauguratoren KLAUS MOLLENHAUER (vgl. MOLLENHAUER 1968) und HERWIG BLANKERTZ (vgl. BLANKERTZ 1966). Kritische Erziehungswissenschaft wäre heute als ein gelungenes Unternehmen zu kennzeichnen, wenn die Verbindung erfahrungswissenschaftlicher und theoretischer Akzente der Pädagogik zu einer neuen Qualität pädagogischer Theorie und Praxis geführt hätte. Es wird indessen deutlich, daß der willige Mitvollzug der HABERMASschen Wende zu einer kommunikationstheoretischen Begründung seiner Bemühungen das Projekt scheitern ließ.

Nach einer Betrachtung der Einwände (1.), die inzwischen gegen die Wissenschaften vorgebracht werden, welche sich der Wissensproduktion auf den drei Ebenen des technischen Verfügungswissens, des praktischen Orientierungswissens und des emanzipatorischen Wissens widmen, wird in einem zweiten Schritt (2.) nach dem heutigen Status entsprechender erziehungswissenschaftlicher Bemühungen auf diesen drei Ebenen gefragt. Über Erfolg oder Scheitern der großen wissenschaftlichen Konzeptionen, denen HABERMAS in Anlehnung an SCHELER seine Erkenntnisinteressen zugeordnet hatte, besteht keine Einigkeit, weder innerhalb noch außerhalb der Erziehungswissenschaft. Die diesen Interessen folgenden Erkenntnisbemühungen sind deshalb fortgesetzt worden, sie dauern an, und es ist nicht sehr wahrscheinlich, daß ihre Vertreter sich in hellen Scharen von ihnen abwenden. Die Folgen solcher Programme, zu denen auch ihre bisweilen praktische *Folgenlosigkeit* zu rechnen wäre, bleiben aber nicht aus.

Da eine Zerstörung der drei grundlegenden Wissenschaftsprogramme nicht nur, wie inzwischen deutlich wird, aussichtslos ist, sondern unter dem Gebot eines Wissenschaftspluralismus gar nicht legitimiert werden kann, dürfte sinnvoll nach der postmodernen Herausforderung nicht mehr *ein* Modell einer einseitig verpflichteten Erziehungswissenschaft zu suchen sein. Dieses Einheitspostulat hat in der Vergangenheit zu viel fruchtlosen Streit provoziert. Die Bewegung kann nicht in die Richtung einer Integration

der Wissenstypen auf einem „höheren“ Niveau ablaufen, sondern in diejenige der Schaffung weiterer Typen.

Einer solchen Suche widmet sich der dritte Schritt (3.). Außerhalb der Erziehungswissenschaft zeichnen sich inzwischen erste Versuche ab, wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Prüfverfahren, Korrektive, Supplemente oder Transgressionen zu schaffen, die ich derartig auf die den drei Erkenntnisinteressen verpflichteten Erkenntnisweisen ausrichten möchte, daß sie sich zu ihnen reflexiv verhalten.

Gibt es für die Wissenstypen, die solcherart reflexive Einstellung zu den etablierten Wissensarten hervorbringen, für das *Risikowissen*, für das *Mythenwissen* und für das *poietische Wissen*, pädagogische Entsprechungen? Dieser Frage wird gleichfalls im dritten Schritt nachgegangen werden. Es wird darin die Antwort expliziert, daß es sich dabei um drei Formen reflexiver pädagogischer Tätigkeit handeln könnte: *Erziehungs- bzw. Pädagogikfolgenabschätzung*, *Mythologie der Erziehung* und *pädagogische Méthexis* (vgl. Abbildung 1).

	Krisenmomente der Wissenschaften	Krisenmomente der Erziehungswissenschaft	reflexive Wissenschaft	reflexive Wissenschaft	reflexive Erziehungswissenschaft
Wissenschaften, die technisches Verfügungswissen hervorbringen	Verfall der Kategorien wissenschaftlicher Wahrheit und empirischer Kausalität	Kontingenz der Ergebnisse erfahrungswissenschaftlicher Pädagogik	Definition, Abschätzung, Vermeidung, Verteilung der Risiken von Technik und Wissenschaft	Risikowissen	Abschätzung der Implikationen von Erziehung und Pädagogik
Wissenschaften, die praktisches Orientierungswissen hervorbringen	Verlust des Glaubens an Finalität und Orientierung durch Wissenschaft	Referenzlosigkeit und Anthropologisierung systematischer Pädagogik	Historische Anthropologie	Mythenwissen	Mythologie der Erziehung
Wissenschaften, die emanzipatorisches Wissen hervorbringen	Erfahrung der Folgenlosigkeit von negativer Kritik und des Rückfalls in praktisches Orientierungswissen	Dilemma der Folgenlosigkeit kritischer Erziehungswissenschaft bzw. „emanzipatorischer“ Legitimation außerkritischer pädagogischer Entscheidungen	radikaler Konstruktivismus	poietisches Wissen, wissende Poietik	pädagogische Méthexis als Zulassen divergenter Wissensformen, Methoden, Habitus

### 1. Krisenmomente der Wissenschaften

Erinnern wir uns an das theoretische Brot der frühen Jahre. Einer der Texte hieß „Erkenntnis und Interesse“, und wir markierten an seinem Rande unter anderem diese Formulierungen:

„In den Ansatz der empirisch-analytischen Wissenschaft geht ein *technisches*, in den Ansatz der historisch-hermeneutischen Wissenschaft ein *praktisches* und in den Ansatz kritisch orientierter Wis-

senschaft jenes *emanzipatorische* Erkenntnisinteresse ein, das schon den traditionellen Theorien uneingestanden (...) zugrunde lag“ (HABERMAS 1969, S. 155).

„Die spezifischen Gesichtspunkte, unter denen wir die Wirklichkeit transzendental notwendig auffassen, legen drei Kategorien möglichen Wissens fest: Informationen, die unsere technische Verfügungsgewalt erweitern; Interpretationen, die eine Orientierung des Handelns unter gemeinsamen Traditionen ermöglichen; und Analysen, die das Bewußtsein aus der Abhängigkeit von hypothesierten Gewalten lösen“ (ebd., S. 162).

Soweit wir uns Frankfurt nahe fühlten, bezogen wir aus diesen Formulierungen unsere Abscheu gegenüber dem Positivismus, wenn er den Modus technischen Verfügungswissens auf soziale Prozesse übertrug, fanden das aber in bezug auf die Naturwissenschaften völlig in Ordnung und kaschierten erfolgreich unsere eigene Unfähigkeit im Umgang mit Chiquadrat und Fortran IV. Wir waren erleichtert darüber, daß unsere geisteswissenschaftliche Herkunft und damit unsere Arbeit an der Herstellung praktischen Orientierungswissens vergleichsweise positiv beurteilt wurde, und wir gaben selbstkritisch zu, daß der geisteswissenschaftliche Primat der Praxis und damit der Nachgang der Interpretationen die Katastrophen vom Typus nur ex post kommentieren, aber nicht verhindern konnte. Gleichzeitig glaubten wir nicht, daß normative oder Prinzipienwissenschaft daran etwas zu ändern vermöchte. Vielmehr waren wir sicher, daß das Prinzip der Kritik aufgrund der Selbstdurchsetzungskraft der Vernunft („das Interesse an Mündigkeit schwebt nicht bloß vor, es kann a priori eingesehen werden“, ebd., S. 163) die negativen Implikationen der empirisch-analytischen und der hermeneutischen Wissenschaften ein für allemal neutralisieren würde. Diese Zuversicht war nicht zuletzt aus der Idee zu beziehen, die Einseitigkeiten des empirisch-analytischen und des hermeneutischen Zugriffs auf Welt nebst ihren Folgen dadurch aufheben zu können, daß eine Art objektiver Hermeneutik Objektivität und Sinnhaftigkeit zusammenzubringen vermöchte. Jedenfalls war dieses 1967 die Botschaft in der Studie „Zur Logik der Sozialwissenschaften“ (vgl. HABERMAS 1970).

In der konstruktiven Wendebewegung der Kritischen Theorie wurde das Moment der Kritik aber sowohl gegenüber der vorgefundenen gesellschaftlichen Wirklichkeit als auch gegenüber dem, um das es hier geht, zerstört, die Möglichkeit der Kritik gegenüber den Wissensproduktionen der etablierten Wissenschaftstypen. Zwar war zunächst noch von einer Bemühung um kommunikative *Kompetenz* die Rede, und das Konstrukt der idealen Sprechsituation konnte noch als eine regulative Idee gedeutet werden, an der die praktische Repressivität der „objektiv überflüssigen Herrschaft“ gemessen werden sollte, aber 10 Jahre später war die Richtung klar: Es ging um eine „Theorie des kommunikativen *Handelns*“ (vgl. HABERMAS 1981), zurück zum Orientierungswissen.

Die Kritik der wissenschaftlichen Wissensproduktion ist inzwischen außerhalb der Kritischen Theorie, aber durchaus im Einklang mit ihren frühen Intentionen näher qualifiziert worden. Dabei geht die Kritik insofern weitaus grundsätzlicher vor, als es selbst mit der HABERMASschen Interessenlehre noch gemeint war, die ja an dem Stellenwert der Wissenschaftstypen als solchen festhielt. So wird, was die Produktion technischen Verfügungswissens angeht, unter anderem festgestellt, daß die Erkenntnisproduktion einer *Kontextualisierung* (vgl. LAU 1989) unterliegt, das heißt, daß die Objektivität und die Wahrheit der Ergebnisse kontextabhängig sind. Das ist eine Einsicht, die sich aber nicht mehr auf die Interesseneingebundenheit bezieht, sondern darauf, daß, wie RORTY es exemplarisch formuliert, die NEWTONschen Gesetze vor NEWTON eben nicht galten. Die Chaos-Forschung bestätigt diese Einschätzung inzwischen (vgl. MARTIENSSEN 1989).

Der *Wahrheitsanspruch* selbst der Naturwissenschaften ist damit *problematisch* geworden. Die Wissenschaften erscheinen als eine „Quelle von Unsicherheit“ (LAU 1989, S. 431). Des weiteren stehen wir vor einer *Trivialisierung* der Wissenschaft, insoweit naturwissenschaftliche Ergebnisse aufgrund ihrer Hyperspezialisierung für unser Selbstbild bedeutungslos werden (vgl. TENBRUCK 1989, S. 148) und die *Methodologisierung* der Wissenschaften, das heißt die „Erstickung in weitläufigen Begriffsterminologien, die Überwucherung der methodischen und technischen Aspekte, die Spezialisierung der Aufgaben und die Schablonisierung der Forschung“ selbst in den Geisteswissenschaften hat dazu geführt, das Orientierungsproblem, weil wissenschaftlich nicht lösbar, wissenschaftstheoretisch als Scheinproblem auszuschließen (vgl. ebd., S. 159 und 162f.). Schließlich wird die Basis natur- wie sozialwissenschaftlichen Denkens zerstört, wenn RIEDL zeigt, daß es sich bei dem nach KANT vernünftig nicht begründbaren Kausalitätsapriori der Kritik der reinen Vernunft um ein ererbtes, in Kosmogonien beschworenes Verhaltensprogramm handelt, dem offenbar auch Tauben in der Skinner-Box folgen (vgl. RIEDL 1986, S. 77).

Dem daraus entwachsenden „naturwissenschaftlichen Obskurantismus“ (ebd., S. 86) korrespondiert ein „geisteswissenschaftlicher Obskurantismus“, demzufolge Welterklärung nicht naturwissenschaftlich aus ihren Antrieben und Kräften versucht wird, sondern finalistisch aus angeblichen Zwecken. Da die Finalität gleichermaßen apriorisch ist, da man daran, daß das „Ganze weiß, was es soll“ (ebd.), nur mehr *glauben* kann, wird wegen des Fehlens einer gemeinsamen Weltanschauung dieses Apriori zu einer Orientierungsmöglichkeit unter vielen, die wissenschaftlich nicht mehr eingeholt werden können. Der Orientierungsanspruch der Wissenschaften, die einem praktischen Erkenntnisinteresse folgen, verliert an Akzeptanz (vgl. LAU 1989).

Noch einmal gelangen wir zum Modell kritischer Wissenschaft im frühen Sinne der HABERMASschen Interessenlehre zurück: Wenn die Produktion technischen Verfügungswissens zur Unverfügbarkeit über die Natur und zur Zerstörung jeglichen Sinns führt und wenn praktisches Orientierungswissen in Glauben umschlägt, scheint die Chance kritischer Wissenschaft verspielt, sich, womöglich gesellschaftstheoretisch, mit einer Kritik einzelner Wissenschaftsresultate zu befassen. Das Objekt der Kritik droht sich zu verflüchtigen. Das bringt gegenüber den Enttäuschungen über die Folgenlosigkeit der Kritik am Übergang zu den 70er Jahren eine neue Qualität mit sich, die der Unnötigkeit, und - das ist wichtiger - die des Fortfalls der Argumentationsbasis für jegliche Kritik.

Aber: Die Produktion technischen und praktischen „Wissens“ geht unvermindert weiter, und keine kritische Wissenschaft schützt uns derzeit vor den Folgen.

## 2. *Krisenmomente der Erziehungswissenschaft*

25 Jahre nach der ROTHschen Forderung in Richtung einer „realistischen Wendung“, nach einem beispiellosen Ausbau der Erziehungswissenschaft und einer schwerpunktartigen Förderung erfahrungswissenschaftlicher pädagogischer Forschung kann niemand mehr ernsthaft behaupten, es gebe zu wenig empirisch-analytisches Wissen über erzieherische Prozesse. Trotzdem gehören Klagen über ein solches Defizit der Pädagogik und „über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse“ (HEID 1989) zur Tagesordnung. Soweit sie sich, wie HEIDS Überlegungen, auf die ausbleibende Rezeption des ja massenhaft vorhandenen Wissens beziehen und nicht kontra-

faktisch diese Produktion als immer noch unzureichend einklagen, ist ihnen zuzustimmen. Wenn HEID schreibt, „daß es fast keine (gesellschafts-)politische Position oder Programmatik gibt, für die sich nicht auch erziehungstheoretische Legitimation anböte oder beschaffen ließe“ (ebd., S. 119), so ist das auch ein Hinweis auf den Wahrheitsstatus erziehungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse. Wahrheit und Brauchbarkeit handlungsleitenden Wissens haben nichts mehr miteinander zu tun, „so daß praktische Erfolge unabhängig sind von der wissenschaftlichen Qualität jener wissenschaftlichen Theorien ...“ (ebd., S. 114). In diesen Einschätzungen spiegelt sich für die Erziehungswissenschaft auf der Ebene technischen Verfügungswissens das, was allgemein als Prozeß des Bedeutungsverfalls bis hin zu den Naturwissenschaften zu beschreiben war. Neben der Methodologisierung und der Trivialisierung der Wissenschaft, die diesen Prozeß begünstigt haben mögen, ist insbesondere für die Erziehungswissenschaft aber eine Erscheinung wichtig, die selbst Menschen irritiert, welche diesem Fach nicht gerade fernstehen. So konstatierte HELLMUT BECKER, daß die Edition einer erziehungswissenschaftlichen Enzyklopädie eigentlich unmöglich sei, denn „es gebe zwar viele Erziehungswissenschaftler in Deutschland, aber sie seien alle über alles verschiedener Meinung“ (BECKER 1983, S. 525).

Anhand der Geschichte des Begabungsbegriffs läßt sich dieses Phänomen exemplarisch studieren. Von den Stellungnahmen zur sogenannten Studierrucht zwischen 1761 und 1828 bis hin zu EYSENCK (vgl. EYSENCK 1980) wechselten statische und dynamische Begabungsbegriffe einander fast periodisch ab (vgl. LENZEN 1989, S. 16ff.). Die „Ursache“ der Begabung korrespondiert den jeweiligen „Zwecken“. Es gibt wissenschaftlich immer so viele Begabte wie politisch benötigt werden. Wenn man bedenkt, daß von den „Resultaten“ solcherart (empirischer) Begabungsforschung die nicht nur beruflichen Lebensläufe ganzer Generationen abhingen und -hängen, dann versteht man nicht nur, daß der Wahrheitsanspruch der dem technischen Erkenntnisinteresse verpflichteten Erziehungswissenschaft problematisch wird, sondern daß auch die Erziehungswissenschaft eine Unsicherheitsquelle darstellen kann. Ihre Arbeit gehört zur Risikogesellschaft wie diejenige der Kernphysik. Ihr technisches Verfügungswissen hat seit der Entfaltung ihres erfahrungswissenschaftlichen Zweiges auch Folgen produziert, über die man nur deshalb mit einer Handbewegung hinwegzugehen bereit ist, weil sie sich nicht in Bergen von Leichen manifestieren. Zu ihren Implikationen zählt vielleicht eine Enteignung der Familie, der man suggerierte, ihre Kinder kämen in einer öffentlichen Erziehung von der Krippe an besser zu ihren Chancen, oder ein Verzicht auf persönliche Lernverhältnisse, weil man glaubte, Chancengleichheit eher in differenzierten Lernfabriken umsetzen zu können oder auch die Arbeitslosigkeit zahlloser Akademikerinnen und Akademiker, denen verfehlte bildungsökonomische Prognosen Sicherheit und Zukunft versprochen hatten.

Natürlich gab es auch „richtiges“ Verfügungswissen, womöglich sogar im größeren Umfang, aber in einer Kultur, in der die Wahrheit empirischer Forschungsergebnisse über ihre Zweckhaftigkeit, das heißt über die Passung mit politischen Sollsätzen durchgesetzt wird, gehen am Ende nicht die falschen „Wahrheiten“ zugrunde, sondern das Prinzip der Wahrheit als solches. Dem hat das auf der Ebene des praktischen Erkenntnisinteresses etablierte pädagogische Wissen zunächst nichts entgegenzusetzen vermocht. Im Schatten der dominierenden Kritischen Erziehungswissenschaft standen während der 70er und teilweise noch der 80er Jahre diverse Konzeptionen systematischer Pädagogik, deren Orientierungsanspruch als Theorien einer pädagogischen Praxis zu überwiegenden Teilen noch in die Zeit vor der kritischen Wende in der Erziehungswissenschaft zurückreichte. Ihr teilweise metaphorischer und hyperrealer Charakter konnte als Bestandteil eines

Prozesses gekennzeichnet werden, der durch Referenzverlust systematischer Theorien (nicht nur in der Erziehungswissenschaft) charakterisiert ist und ihre Orientierungsfähigkeit in Frage stellt (vgl. LENZEN 1987).

Ogleich sein Ansatz gar nicht im Zentrum dieser Analyse stand, hat BENNER eine Verteidigungslinie für den Orientierungsanspruch systematischer Pädagogik errichtet und diese in einer Reihe von Schriften ausgebaut (vgl. u.a. BENNER 1987, 1989 a, b; BENNER/GÖSTEMEYER 1987). Er geht hier und an weiteren Orten davon aus, daß eine „im menschlichen Handeln selbst fundierte Notwendigkeit pädagogischen Denkens und Handelns ausgewiesen“ (BENNER 1987, S. 17) werden kann, daß nur so „nach Sinn und Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen und der pädagogischen Einzeltätigkeiten“ gefragt werden kann (BENNER 1989a, S. 370) und daß dieses „problemgeschichtlich“ und „handlungstheoretisch“ (ebd.) zu geschehen habe. Man darf diesem Versuch nicht denselben Vorwurf machen wie denjenigen, deren Verlust an Wirklichkeitsreferenz zu beschreiben war. Ganz im Gegenteil: BENNER stellt fraglos klar, daß die „Notwendigkeit und Unverzichtbarkeit systematischer Pädagogik“ sich nicht „metatheoretisch begründen“ läßt, „sondern einer objekttheoretisch begründeten Vergewisserung und Verständigung bedarf“ (ebd., S. 368). Nichtsdestoweniger bleibt für die Begründung seiner „konstitutiven und regulativen Prinzipien“ (BENNER 1987, S. 47ff.) entweder eine anthropologistische Universalienannahme („Erziehungstatsache“) oder eine im Objekt behauptete Sinnhaftigkeit und damit jene Finalität unausweichlich, die den Orientierungsanspruch von Wissenschaften unter praktischem Erkenntnisinteresse heute so problematisch erscheinen läßt. An diesem hält er nicht nur fest, sondern er möchte ihn, wie er in seinem Diskussionsbeitrag zum Grundsatzprogramm der SPD schreibt, sogar so ausbauen, daß „die Bildungsproblematik als eine sich auf alle Bereiche menschlichen Handelns erstreckende wiedererkannt ... wird“ (BENNER 1989c, S. 185). Daß der BENNERSche Ansatz trotzdem einen erheblichen Hoffnungswert enthält, liegt nun auch an einer Schwäche der Kritischen Erziehungswissenschaft, die BENNER sehr früh herausgestellt hat und der er seine „Anleitung der Positivitätssetzung“ (BENNER 1973, S. 337) gegenüberstellte. Sie liegt im „Zirkel folgenloser Ideologiekritik“ (ebd., S. 317), den RUHLOFF als Reduktion des Erziehungsproblems auf die Negation von Herrschaft und die Emanzipation aus Abhängigkeitsverhältnissen kritisiert (RUHLOFF 1979, S. 186ff.).

Natürlich war die mögliche Konsequenzlosigkeit bloßer Kritik auch den Vertretern der Kritischen Erziehungswissenschaft ebensowenig verborgen geblieben wie ihrem Ziehvater HABERMAS oder den Vertretern systematischer Pädagogik. Die Versuche, mit diesem Problem umzugehen, hatten eine sehr unterschiedliche Reichweite. Während KLAFFKI mit seiner Option für eine kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft (vgl. KLAFFKI 1976 den Versuch einer Positivierung des Emanzipationspostulats am weitesten vorantrieb, und während nicht unweit von ihm Ansätze entstanden, das Konzept der „praktischen Diskurse“ in pädagogische Wirklichkeit sensu Diskursfähigkeit umzusetzen (z.B. SCHALLER 1979), waren MOLLENHAUER und BLANKERTZ zurückhaltender. MOLLENHAUER arbeitete zwar den inzwischen von HABERMAS aufgenommenen Interaktionismus ein (vgl. MOLLENHAUER 1972), jedoch ohne eine pädagogische Handlungstheorie zu entfalten, die man umstandslos hätte in praktische Entscheidungen ummünzen können. BLANKERTZ blieb demgegenüber noch abwehrender. Er bestand darauf, daß das „Bessere“ nicht inhaltlich vorweggenommen werden dürfe, wenn man das Konzept der Kritischen Erziehungswissenschaft nicht aufgeben wolle (vgl. BLANKERTZ 1979, S. 38). Der Strukturgitteransatz darf deshalb als ein Versuch gelesen werden, die praktischen Ansprü-

che des Unterrichts soweit aufzunehmen, daß dieses kritische Instrument als kritisches in der Hand des Lehrers seine Unterrichtsplanung als Korrektiv gegen die ungewollte Aufnahme ideologischer Elemente schützen sollte. Obwohl oder gerade weil die Negativität dieses Instruments verbissen verteidigt wurde, stieß sein Einsatz im Rahmen des Kollegschulversuchs dann aber auf kaum überwindbare Schwierigkeiten bei den pädagogischen Praktikern, für die er gedacht war. Das Dilemma bestand also darin, entweder an der Gründungsidee der Kritischen Theorie, der negativen Kritik, festzuhalten – um den Preis der unmittelbaren Folgenlosigkeit im pädagogischen Feld – oder im Anschluß an eine auf den Kopf gestellte Konzeption Kritischer Theorie auf pädagogische Prozesse einzuwirken. So drohte die erste Möglichkeit das selbst gesetzte Ziel der Freisetzung zur Mündigkeit zu verfehlen und der zweite Lösungsweg im Namen der Kritischen Erziehungswissenschaft auch solche bildungspolitischen Ziele zu verfolgen, für die die Rechtfertigungskapazität einer Theorie grundsätzlich nicht genügen kann.

Wenn Kritische Theorie in der frühen HABERMASschen Fassung und mit ihr Kritische Erziehungswissenschaft einmal angetreten waren, den wissenschaftlichen Totalitätsanspruch des kritischen Rationalismus bzw. der hermeneutischen Wissenschaften zu relativieren, indem beide in einem Konzept objektiver Hermeneutik aufgehoben sein sollten, dann darf nach zwei Dezennien des diesbezüglichen Experimentierens die Erwartung eines Gelingens nicht mehr gepflegt werden. Das ist keine Frage der Geduld, sondern der fehlenden Zeit, die bleibt. Da die erstrebte Relativierung ausblieb, wirkt, inner- wie außerhalb der Erziehungswissenschaft dieser Anspruch ungebrochen fort, und die Produktion entsprechenden Wissens akzelerierte sich wie mit ihr die Hervorbringung neuer Risiken.

An diesem Vorgang läßt sich ein doppeltes Problem ablesen: Zum einen, daß die Neutralisierung der ungewollten Folgen durch eine Metatheorie faktisch scheitert, und zum anderen, daß eine solche Metatheorie, auch wenn sie kritisch ist, mit einem Totalitätsanspruch einhergeht, der aus sich selbst zum Scheitern verurteilt ist. Für die Frage danach, wie trotz dieser Einsicht weiter Wissenschaft gemacht werden kann, Erziehungswissenschaft zumal, erwachsen daraus für mich drei Regeln: Erstens läßt sich die Konzeptionierung weiterer metatheoretischer Ansätze nicht vertreten. Es kann keine neue Gesamt-Erziehungswissenschaft geben, die kein Wissen hervorbrächte, welches nicht potentiell risikobelastet wäre. Zweitens ist jeder Versuch, die etablierten Formen der Produktion pädagogischen Wissens zu zerstören, fruchtlos. Sie sind vielmehr in ihrem Eigenrecht, allerdings ohne Totalitätsanspruch, zu belassen. Damit ihre Neigung zur Universalisierung nicht überwuchert und damit das von ihnen produzierte Wissen beurteilt werden kann, bedarf es, drittens, auf ihren jeweiligen Ebenen der Hervorbringung reflexiver Formen pädagogischen Wissens, also einer Tätigkeit, die sich zu den Resultaten der Wissensschaftsproduktion gleichsam zurückbeugt, um aufzuklären über die von ihnen vermeintlich produzierte Aufklärung.

### *3. Formen reflexiver (erziehungs)wissenschaftlicher Tätigkeit*

Es gibt eine Reihe von Suchbewegungen, die außerhalb der Erziehungswissenschaft ganz unabhängig voneinander in Gang gekommen sind. Dieses Nachdenken umfaßt mehr als die Propagierung neuer Wissensformen, und die zurückbeugenden Bewegungen lassen sich nicht länger darauf festlegen, sich nur bestimmten, ihnen zugehörigen Formen des Wissens zu widmen. Trotzdem lassen sie sich, weil sie an den unterschiedlichen Problemen der unterschiedlichen Wissenstypen ansetzen, voneinander analytisch trennen.

### 3.1 Risikowissen

Aus der Tatsache, daß „die Wissenschaft zum *Statthalter* einer weltweiten Verseuchung von Mensch und Natur geworden“ ist, leitet BECK die Folgerung ab, daß „die Wissenschaften durch die Art ihres Umgangs mit zivilisatorischen Risiken in vielen Bereichen *ihrer historischen Kredit auf Rationalität bis auf weiteres verspielt haben*“ (BECK 1986, S. 93). Seine Beurteilung wissenschaftlicher Wirklichkeit deckt sich sicher in vielem mit dem, was, weitaus grundsätzlicher, LYOTARD im „postmodernen Wissen“ (vgl. LYOTARD 1982) vorgetragen hatte. Aber BECK kommt zu einer einschränkenden Schlußfolgerung: „Bis auf weiteres“, d.h.: bis sie ihre theoretischen und institutionellen Fehlerquellen und Defizite im Umgang mit Risiken wahrnehmen und selbstkritisch und praktisch folgenreich aus ihnen gelernt und Konsequenzen gezogen haben“ (ebd.). Diese Position dürfte realistisch sein, zumal sie sich in erster Linie auf die Produktion technischen Verfügungswissens bezieht, welche durch die postmoderne Herausforderung in keiner Weise beeindruckt sein dürfte. Auf dieser Ebene wird die Wissensproduktion fort dauern, und es kommt darauf an, einen Typus von Wissen, *Risikowissen*, reflexiv dazu hervorzubringen. Dieses Wissen muß mehrere Dimensionen haben: Erstens gehört dazu prognostisches Wissen über die möglichen Implikationen des technischen Verfügungswissens, das vor, während und nach dessen Generierung hervorzubringen ist. Wenn, um ein Beispiel aus der Medizin zu wählen (vgl. hierzu LENZEN 1991), nationenweite Kampagnen gestartet wurden, um durch Diät den mittleren Anteil des Serumcholesterins bei den Menschen unter einen Wert von 170 mg/dl zu senken und erst 15 Jahre später entdeckt wurde, daß für Frauen ein Zusammenhang zwischen einem niedrigen Cholesterinspiegel und einem erhöhten Risiko besteht, an Gebärmutterhalskarzinomen zu erkranken, dann ist die medizinische Indikation solcher Diätkampagnen unter Verzicht auf eine Prognose von Nebenfolgen ein exzellentes Beispiel für die Dialektik der Aufklärung. Die Natur schlägt zurück. Zweitens gehören zum Risikowissen Informationen darüber, wie die möglichen Implikationen technischen Verfügungswissens vermieden werden können. Wenn beispielsweise angewandte Techniken der In-Vitro-Fertilisation bei infertilen Frauen Implikationen für die Akzeptanz des in vitro gezeugten Kindes durch den Vater wahrscheinlich machen, dann ist darüber nachzudenken, wie eine in der Regel natürliche Bindung zwischen Vater und Kind auch in diesen Fällen ermöglicht werden kann.

Da ein gänzlicher Ausschluß von Risiken technisch-wissenschaftlichen Handelns in den hochtechnisierten Gesellschaften eher unwahrscheinlich ist, die Träger von Risikoentscheidungen aber nicht gleichzeitig auch die Träger der Risikobelastung sind bzw. umgekehrt die von Risikoentscheidungen Betroffenen diese Entscheidungen oft selbst nicht treffen dürfen (vgl. LAU 1989, S. 424), wird Wissen darüber benötigt, wie man Entscheidungs- und Belastungsträger zusammenführt und sowohl Risiken als auch die Entscheidungen über Risiken gleich verteilt.

Die Möglichkeit, ein solches Risikowissen hervorzubringen, steht allerdings unter einer Voraussetzung, die noch nicht erfüllt ist. Es muß Einigkeit darüber bestehen, was eigentlich ein Risiko ist. Da diese Definition aber nur im Rückgriff auf gesellschaftliche Wahrnehmungsmuster und Werte möglich ist (vgl. ebd., S. 419), da Risikogrenzen grundsätzlich fiktiv sind und *entschieden* werden, bedarf es auch des *praktischen Wissens* über die Definition von Risiken, womit der Zusammenhang zum praktischen Orientierungswissen deutlich wird.

Konfrontiert man die Idee dieses sich zum technischen Verfügungswissen reflexiv



verhaltenden Risikowissens nun aber mit dem radikalen Zweifel am Wahrheits- und Kausalitätsprinzip, dann wird die begrenzte Reichweite des Risikowissens deutlich. Daß ausgerechnet das gleichfalls kausalistische Risikowissen über das technische Verfügungswissen auf die Dauer von größerer Akzeptanz sein sollte als das damit zum Objekt gemachte Primärwissen, ist sehr unwahrscheinlich. Und in der Tat zeichnet sich je bereits ein Akzeptanzverlust solchen Risikowissens ab, wenn beispielsweise selbst die Naturwissenschaftler öffentlich darüber streiten, ob das Waldsterben in erster Linie durch die Industrie oder die Autoabgase verursacht wird. Maßnahmen zur Eindämmung des Individualverkehrs werden auf diese Weise nicht mehr zustimmungsfähig, und jedes Wissen, auch das mit moralischer Attitüde vorgetragene, scheint beliebig zu sein.

Risikowissen wird deshalb nicht überflüssig, aber längerfristig muß seine Herstellungsweise die gewohnten Methoden überwinden. Wenn man einräumt, daß „die Wirklichkeit“ das Produkt des erkennenden Zugriffs auf sie ist, und wenn diese Wirklichkeit so nicht mehr gewollt werden kann, dann müssen die Erkenntniswege geändert werden, die diese Wirklichkeit ermöglichen. Dazu könnte zum Beispiel der Übergang vom Zweck-Mittel-Denken zum Anlaß-Folge-Denken auch in anwendungsorientierter Forschung gehören, die grundsätzlich nach den ökonomisch minimalen Mitteln für maximale Effekte fragt. Risikowissen dürfte angesichts des Bedarfs einer grundsätzlichen Veränderung der Erkenntnisweise also ein Typus des Übergangs sein, der solange erforderlich ist, wie die Produktion technischen Verfügungswissens auf den etablierten Erkenntniswegen anhält. Das ist allerdings ein Prozeß, dessen Ende gegenwärtig durchaus unabsehbar ist.

Was könnte Risikowissen für die Erziehungswissenschaft sein? Vor der Beantwortung dieser Frage ist zunächst einmal festzustellen, daß, abgesehen von einer frühen Ausnahme (vgl. SPRANGER 1962), in der Pädagogik eine Sensibilität für die Tatsache noch kaum ausgebildet zu sein scheint, in welchem Maße auch erziehungswissenschaftliches Wissen und pädagogische Tätigkeit wie medizinisches Wissen und ärztliche Tätigkeit risikobelastet sein können. Das gilt nicht nur für gezielte Maßnahmen wie die Expansion des Bildungswesens in den 60er und 70er Jahren, deren Risiken BECK selbst als Beispiel gewählt hat, wenn er auf den Anachronismus der Berufsprogrammierung des Bildungssystems und darauf verweist, daß „die öffentliche Kontrolle der Chancenverteilung im Bildungssystem zurückgeführt worden (ist) auf eine Negativauslese des *Statusvorenthaltens*“ (BECK 1986, S. 244). Auch die schleichende Enteignung der Eltern in ihren erzieherischen Funktionen gehört hierher, wenn erstere zu Unterhaltspflichtigen reduziert werden. Oder die Implikationen des veröffentlichten Wissens über Entwicklungsnormen von Kindern: Die Leserbriefspalten der großen Eltern-, Frauen- und Familienzeitschriften haben sich jahrelang von den besorgten Rückfragen der Väter und Mütter ernährt, ob ihr Kind auch „normal“ sei, weil es mit x Jahren noch nicht oder schon xyz tue oder unterlasse. Das Risiko, das solches Wissen impliziert, ist nicht nur die unnötige psychische Belastung geängstigter Eltern, sondern die Folge der Zuführung ihrer Kinder in einen Diagnose- und Behandlungsapparat sonderpädagogischer Maßnahmen, der der Medizin abgeschaut ist und viele Kinder stigmatisiert und zu „Fällen“ gemacht hat.

Die Kette der Beispiele ließe sich fortsetzen. Eine systematisierte Aufarbeitung pädagogischen Risikowissens gibt es in der Erziehungswissenschaft nicht, allenfalls disparate Analysen von der Art der Untersuchungen zum „heimlichen Lehrplan“ liegen vor. Die Definition von pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Risiken, ein Wissen über ihre Abschätzung, Vermeidung und Verteilung gehören zu den dringenden Erfordernissen auf dem Höhepunkt der Verwissenschaftlichung fast aller erzieherischen Bezüge. Ohne dieses pädagogi-

sche Risikowissen, das sich nicht gegen den Typus erfahrungswissenschaftlicher Pädagogik wendet, sondern, im Gegenteil, nur mit seiner Hilfe erzeugt werden kann, wird es nicht gelingen, politische Verantwortlichkeiten zu fixieren. So ist überhaupt nicht einsichtig, warum zum Beispiel bei medizinischen Fehlentscheidungen aufgrund mangelnden Risikowissens die Gesellschaft über das von ihr getragene Gesundheitssystem die Folgen ärztlicher Mißgriffe durch die Finanzierung weiterer medizinischer Maßnahmen trägt, während man die Opfer bildungspolitischer und damit auch pädagogischer Fehlentscheidungen ihrem Schicksal überläßt. Sicherlich ist das im pädagogischen Feld ungleich schwieriger, weil die Faktorenkomplexion höher ist. Andererseits hat sich der Mühe solcher Untersuchungen noch niemand unterzogen, vielleicht auch deshalb nicht, weil die Pädagogik weniger einen wissenschaftlichen Kredit besaß, sondern einen moralischen, der ihre Tätigkeit grundsätzlich im Licht der „wohlverstandenen Interessen des Zöglings“ erscheinen ließ.

### 3.2 *Mythenwissen*

Die Frage, wie unter anderem dieser pädagogische Mythos entstehen konnte, der die potentiellen Opfer immer schon ihrer gattungsgeschichtlichen Mission in Gestalt einer „Höherbildung der Menschheit“ versicherte, gehört nun, neben vielem anderen, zu dem erforderlichen Wissen, das sich, auf der zweiten Ebene, reflexiv zum praktischen Orientierungswissen verhält.

Der Erzeugung von praktischem Orientierungswissen insbesondere in der Form systematischer Wissenschaften wohnt ein Anthropologismus dergestalt inne, daß die sozialen Handlungsimperative letztlich über die Prämisse legitimiert werden, daß das Ganze einen inneren Sinn hat. Diese Prämisse impliziert die Annahme anthropologischer Konstanten des Projektes „Mensch“ (vgl. zum folgenden LENZEN 1989). Von „dem“ Menschen kann aber im Sinne normativer Anthropologie nicht mehr gesprochen werden. Die KANTSche Idee „einer Anthropologie in pragmatischer Absicht“ scheint gescheitert. Da anthropologische Konzepte nicht an allem Anfang standen, sondern vielmehr die Produkte fortgesetzter Reduzierungen der den Menschen einmal verfügbaren Möglichkeiten waren, müssen wir wissen wollen, was abseits gelassen wurde an dem, was den Menschen in ihrer Geschichte einmal möglich war. In diesem Sinne hat Anthropologie heute historisch zu sein. Wenn von historischer Anthropologie die Rede ist, dann soll nicht gesprochen werden von der Geschichte des Menschen, sondern von dem „Menschenhaften“ im Prozeß der Geschichte, die an ihrem Ende kaum mehr ürigelassen hat als ein normatives Abstraktum. Eine anthropologisch akzentuierte Historiographie erliegt deshalb nicht der Aporie, nach dem vermeintlich Beständigen in der menschlichen „Natur“ zu suchen bzw. durch Gesetzmäßigkeiten der Geschichte der historischen Betrachtung wiederum eine leitende Theorie einzuziehen. Statt dessen betrachtet sie den Standpunkt ihrer eigenen „Augenblicks“-Analyse als ebenso historisch wie die Analyseresultate. Diese *dreifache Historizität* historischer Anthropologie als Historizität des Gegenstandes, des Analysestandpunktes und der Resultate ist das *erste* Bestimmungsstück des Wissens, das sich reflexiv zum Orientierungswissen verhält. Gleichzeitig enthält die Annahme eines *zweiten*, nämlich eine Entscheidung bezüglich einer für die jüngere Historiographiediskussion charakteristischen Polarität zwischen Ereignis und Erzählung, zwischen Realität und Fiktivität in der Geschichte, d.h. zwischen der theoriegeleiteten Kritik als Wissenschaft und einer narrativen Historiographie: Sie steht unter dem Zeichen von *Erzählung* und *Fiktivität*.

Ein solcher Analysetypus entscheidet sich deshalb für *einen* Pol in dem seit ARISTOTELES ausgetragenen Streit der Historiographie, für den der Narrativität und Fiktivität, ohne den anderen, der (womöglich geschichtsphilosophisch angeleiteten) Erforschung der Fakten desavouieren zu wollen, der auf historisches Orientierungswissen im Sinne der „*historia magistra vitae*“ hinaus ist. Zu ihm verhält sich historisch anthropologische Forschung reflexiv und hat ihn so gewissermaßen zur Voraussetzung. Der Streit muß nicht totalitistisch entschieden werden.

Die Vorbilder in der jüngeren Geschichtsschreibung sind die „Mentalitätengeschichte“ (vgl. einführend RAULFF 1987), die „Geschichte des privaten Lebens“ (vgl. z.B. ARIES/DUBY 1989), die in der Schule der „*Annales*“ wurzeln (vgl. einführend ERBE 1979), aber auch die Alltagsgeschichte (vgl. z.B. KUCZYNSKI 1980ff.). Am Beispiel FOUCAULTS, der trotz geringer Narrativität gleichfalls in diese Reihe einzuordnen ist, wird im übrigen deutlich, daß die historische Anthropologie durch zwei weitere Merkmale gekennzeichnet ist, ein methodisches, und eines, daß sich auf den Gegenstand bezieht. FOUCAULT ging es bekanntlich um die Suche nach den Strukturen solcher Regelsysteme und deren Funktionen, die einen „Diskurs“ wie den der Sexualität oder den von Überwachen und Strafen gesteuert haben und steuern. Dort stellt sich nicht mehr die Frage, warum bestimmte historische Subjekte zu bestimmten historischen Zeitpunkten in bestimmter Weise gehandelt haben. Es geht also nicht um eine Art Kausalitätsanalyse, sondern um die Funktionsweise von Systemen des Symbolverkehrs über zentrale menschliche „Dispositive“. Das Resultat solcher Analysen ist denn auch in gewisser Weise eine Erzählung, aber nicht eine chronologische, sondern eine diachronische, strukturelle. Da der Glaube an die steuernde Kraft intentionaler Theorien hier nicht bestimmend ist, kann die die Analyse leitende Theorie auch keine solche sein, die den Menschen als Subjekt der Geschichte versteht. Sie sieht ihn eher als Opfer oder auch Objekt machtvoller Strukturen. Mit anderen Worten: Es geht (als *drittes* Bestimmungsstück) um die *Analyse* von Zeichen (*Diskursen*) als Repräsentanten der Ereignisse und diese Analyse ist (*viertens*) eine (*Re*)*konstruktion*.

Berücksichtigt man nun, daß die Diskurse im weiteren Sinne Erzählungen über Gewesenes, nicht das Gewesene selbst sind, dann wird deutlich, daß diese Diskurse mythisch geformt sind, insofern sie versuchen, Erklärungen und Rechtfertigungen für elementare Lebensstatsachen und soziale Einrichtungen zu liefern (vgl. FRANK 1989, S. 96). Sich zu den mythischen Diskursen, die auf diese Weise Orientierungswissen zu enthalten beanspruchen, reflexiv zu verhalten, das ist eine Tätigkeit in aufklärerischer Absicht. Mythologie ist in demselben Maße Aufklärung wie sie sich nicht der Tatsache entziehen kann, daß sie dem Strom der mythischen Diskurse selbst zugehört. Mythische Aufklärung über Mythen ist mythisch.

Diese Sicht läuft darauf hinaus, die Dichotomisierung von Rationalität und Mythos kritisch zu beurteilen. Basierend auf CASSIRERS Verwandtschaftsannahme zwischen Mythos und Aufklärung (vgl. CASSIRER 1953), demzufolge auch der Mythos aufklärend wirkt, diagnostiziert BLUMENBERG heute eine sich stetig prolongierende „Arbeit am Mythos“ (vgl. BLUMENBERG 1979). Selbst in den Entmythologisierungsversuchen wurden neue Fassungen des alten Mythos hervorgebracht. Eine affirmative Einschätzung des Mythos läßt sich sogar in HORKHEIMERS und ADORNOS Dialektik der Aufklärung finden, in welcher dem Mythos eine vergleichbare aufklärerische Funktion zugeschrieben wird (vgl. HORKHEIMER/ADORNO 1968). Das älteste Systemprogramm des deutschen Idealismus, das den Mythos für die Aufklärung nutzbar machen wollte, hat hier seine unverkennbare Spur hinterlassen.

Worum es bei der Analyse der Geschichte mythischer Diskurse methodisch geht, ist deshalb etwas anders als Erklärung oder Deutung, es ist *(Re)konstruktion*. Es handelt sich also um die Herstellung von Modellen, von Bildern einer Mythengeschichte - ein Verfahren, das nicht erlernt werden kann wie eine Programmiersprache. Es ist eng an die Person des Rekonstruktors gebunden. Die Resultate sind Ergebnisse einer „Bricolage“, wie LEVI-STRAUSS es genannt hat, einer Art von Bastelei. Die Konstrukte sind deshalb nicht unwahr. Allein, die Wahrheitsfrage im Sinne überzeitlicher Gültigkeit stellt sich hier nicht, weil die Analyse leitende „Theorie“ (oder besser: Orientierung) nicht geschichtsphilosophisch fundiert ist.

Historisch-anthropologisches Wissen auf dem Felde der Erziehungswissenschaft präsentiert sich im Rahmen einer *Mythologie der Erziehung*. Sie hat die Aufgabe, solche Diskurse zu untersuchen, in denen sich historisch die je herrschenden erzieherischen Mythen herausgearbeitet haben. Dazu gehören unter anderem die Diskurse über die elementaren Strukturen der Verwandtschaft, des Generationen- und des Geschlechterverhältnisses, über die pädagogischen Einrichtungen, zu denen auch die Erziehungswissenschaft gehört, über die Kindheit, den Lebenslauf (als Bildungsprozeß, vgl. LENZEN 1985), über Krankheit (als „pädagogisches“ Arzt-Patient-Verhältnis, vgl. LENZEN 1991), über das Recht (als „pädagogisches“ Verhältnis von Staat und Individuum), über Glaube (als „pädagogisches“ Verhältnis von Individuum und Gott). Während also Risikowissen Antworten auf die Frage nach den zukünftigen Implikationen technischen Verfügungswissens gibt, soll mythisches Wissen Antworten auf die Frage nach den vergangen Implikationen gegenwärtigen Orientierungswissens geben, das sich in mythischen Diskursen manifestiert.

### 3.3 Poietisches Wissen, wissende Poietik

In den Bemerkungen über den tendenziell fiktiven Gehalt mythischer Rekonstruktionen spiegelt sich nun bereits die Transgression von Wissenschaft in Richtung Kunst, die für die dritte Kategorie des reflexiven Wissens dominant wird. Schon VICO war der Meinung, daß Wissenschaft nichts anderes sei als die Kunst, Dinge in eine schöne Beziehung zu bringen, und Mythologie und Kunst sollten sich nach seiner Auffassung mit Hilfe von Symbolen der Wirklichkeit nähern (vgl. VICO 1858). Eine Mythologie der Erziehung sollte das zu leisten versuchen, was HORKHEIMER und ADORNO mit ihrer Deutung der Odyssee vortrugen, sie „soll den gegenwärtigen Augenblick von der Macht der Vergangenheit befreien, indem es diese hinter die absolute Grenze des Unwiederbringlichen verweist und als praktikables Wissen dem Jetzt zur Verfügung stellt“ (HORKHEIMER/ADORNO 1968, S. 39). Und auch sie sahen die Transgressionsnotwendigkeit: „Der Drang, Vergangenes als Lebendiges zu erretten, anstatt als Stoff des Fortschritts zu benutzen, stellte sich allein in der Kunst, der selbst Geschichte als Darstellung vergangen Lebens zugehört“ (ebd.).

Der Hinweis auf VICO ist bei ERNST v. GLASERSFELD zu lesen, der ihn als Hinweis auf die Folgerung wertet, die aus der Einsicht in die Konstruktivität der Wirklichkeit zu ziehen ist. Er schreibt:

„Der radikale Konstruktivismus ist also vor allem deswegen *radikal*, weil er mit der Konvention bricht und eine Erkenntnistheorie entwickelt, in der die Erkenntnis nicht mehr eine kleine ‚objektive‘, ontologische Wirklichkeit betrifft, sondern ausschließlich die Ordnung und Organisation von Erfahrungen in der Welt unseres Erlebens. Der radikale Konstruktivist hat ein für allemal dem ‚metaphysischen Realismus‘ abgeschworen und stimmt voll und ganz mit PIAGET überein, wenn er sagt: *„L'intelligence ... organise le monde en s'organisant elle-même“*“ (v. GLASERSFELD 1986, S. 23).

Diese Radikalisierung KANTs, demzufolge man aus der Erfahrung nichts über die Natur der Dinge an sich lernen kann (vgl. KANT 1911, S. 295) und die auf andere Weise auch BÖHME/BÖHME (vgl. 1985) versuchen, leitet dazu über, die reflexive Position gegenüber dem emanzipatorischen Wissen ästhetisch zu konzipieren. Was könnte das heißen?

Wenn die Folgenlosigkeit der Kritik das zentrale Krisenmerkmal der Kritischen Theorie vor ihrer kommunikationstheoretischen Wende war, dann zeigt diese Wende bereits den Versuch, eine solche Einsicht produktiv aufzunehmen. Dieses geschah aber ausschließlich in Kategorien von Wissenschaft und Theorie, kommunikations- und handlungstheoretisch. Bei HABERMAS behält die Ästhetik ihre marginale Rolle, die HORKHEIMER/ADORNO bereits kritisch in der Dialektik der Aufklärung gewertet hatten. So gesehen ist die Ästhetik bei ihm nur eine des Schönen, nicht des Erhabenen (im Sinne LYOTARDS vgl. 1989). Aus diesem Grunde kann ihr auch nicht die Möglichkeit zuwachsen, „ars fingens“ zu werden, d.h. eine erfindende, gestaltende, eben „poietische“ Form anzunehmen. Aus der (noch so kritischen) Erkenntnis erwächst keine Gestaltung von Wirklichkeit, wenn Fiktivität nicht zugelassen wird in Erkenntnis und Gestaltung, weil man Fiktion nur als „ars ficta“, als erdachten Schein, abqualifiziert (vgl. KOSLOWSKI 1987, S. 136). Dabei wird die Grenzlinie zwischen Wissenschaft und Kunst allenthalben längst überschritten, wie sich, von der Seite der Kunst her, exemplarisch an BEUYS zeigen läßt (vgl. BÜRGER 1987, S. 202ff.). Während in den Wissenschaften ein Referenzverlust oder -verzicht zu konstatieren ist, versucht BEUYS die Grenze von der anderen Seite durch eine Art der Referenzanreicherung zu überschreiten, wenn er Elemente der Wirklichkeit, allen voran Filz und Fett, zum Bestandteil seiner Kunstwerke macht, die nicht nur mehr auf etwas *hindeuten*, sondern etwas *sind*. Auch dem Film kann generell eine solche Grenzüberschreitung zugesprochen werden. Auf diese Weise kann sich also eine doppelte Transgression ergeben, erstens die Grenze zwischen Wissenschaft und Kunst in der Gestalt des Übergangs von Erkenntnis zu Fiktion und zweitens in dem Übergang von Erkenntnis zu Fiktion eine Transgression von Wissen zum Tun, wie es sich im Begriff der Poiesis ausdrückt. Insofern ist das sich zum kritisch-emanzipatorischen Wissen reflexiv verhaltende Moment Wissen und Tun in einem, *poietisches Wissen, wissende Poiesis*, die indessen auf eine praktische Philosophie verzichten. Aus diesem Grunde können die Produkte dieser Tätigkeit, die gleichzeitig Erkenntnis ist, auch nicht beschrieben werden. In dieser Verlegenheit verwendet LYOTARD neuerdings für die Konzeption der „erhabenen Kunst“ den Terminus der „wilden Neuheit“, eine Kunst ohne Indienstnahme (vgl. LYOTARD 1989, S. 159ff. u. S. 231ff.). GERNOT BÖHME versucht seinerseits eine „ökologische Naturästhetik“, für deren Konzeption der poietische Umgang mit dem englischen Garten eine besondere Rolle spielt.

Für Pädagogen müßte dieser Anschlußpunkt, als Metapher verstanden, eigentlich affizierend sein. Nicht umsonst hat die pädagogische Metaphorologie des Gartens in der Geschichte der Erziehung eine besondere Bedeutung gehabt, dieses allerdings wohl zu einem Zeitpunkt, als sie noch nicht von den Vorstellungen des industriellen Machens des Menschen überformt war (vgl. DE HAAN in diesem Heft). Es ist deshalb wichtig, sich die Geschichte eines Verständnisses noch einmal vor Augen zu führen, das Erziehung oder Pädagogik als Kunst sah (vgl. dazu die Beiträge in LENZEN 1990).

Eine solche Aufarbeitung (vgl. LANGEWAND 1990) zeigt indessen, daß viele der in die Vorstellung von *Erziehungskunst* eingegangenen Konnotationen Kunst im Sinne von *techné* handwerklich verkürzen. Es geht also um das Machen von Menschen. Das gilt auch für bildungstheoretische Vorstellungen der Aufklärungszeit, selbst dann, wenn man ihnen prädiziert, Bildung als Selbstbildung zu konzipieren, also Bildung als Aufforde-

rung zur Selbsttätigkeit zu verstehen. Leider löst eine solche Bildungsidee das Problem nicht, vor dem wir heute stehen: Es geht nämlich nicht mehr nur um die Emanzipation von fremden Herrschaftsansprüchen, sondern von dem Anspruch auf Herrschaft überhaupt, von dem Selbstbestimmung als Selbstbeherrschung nicht dispensiert.

Für ein Pendant der wissenden Poiesis und des poetischen Wissens schlage ich deshalb die Prüfung des Begriffes *Méthexis* vor, der noch sehr unpräzise ist und zunächst nicht mehr beschreibt als eine Absicht, nämlich auch hinter der „Gestaltung“ des Kindes zurückzubleiben, hinter einer Metapher, die bei einem Garten angebracht sein mag, nicht aber bei einem leibhaftigen Menschen. *Méthexis* heißt bei PLATON eigentlich „Teilhabe“ (vgl. BLUMENBERG 1957, S. 271). Während ihr Gegenstück, *Mimesis* (Nachahmung), bedeutet, das Nachgeahmte selbst nicht zu sein, weist *Méthexis* im Sinne von *Teilhabe* auf die Beziehung eines realen Dings zu seiner Idee: Das Ding, der Tisch (nicht sein Bild) hat teil an der Idee des Tisches. Analog dazu wäre zu überlegen, ob der *Méthexis*-Begriff pädagogisch reformuliert werden könnte: *Teilhabe* des Menschen an der Idee des Menschen, dieses aber gerade nicht dadurch, daß der Mensch im Sinne von „Erzieher“ den Zögling zum Abbild der Idee macht, sondern dadurch, daß er es wie jeder Mensch immer schon ist. Es bedarf keines pädagogischen Kunstgriffes, um dem Menschen zum Menschen zu verhelfen. Es bedarf eher der Ernsthaftigkeit, diesen jungen Menschen als Repräsentation einer – wie wir heute gegenüber PLATON wissen – sich historisch wandelnden – Idee des Menschen anzunehmen, wie er ist. Es könnte nach dieser *Méthexis*-Vorstellung also nicht darum gehen, ihn erst, bildend, seiner Bestimmung zuzuführen, nicht einmal seiner Selbstbestimmung. Er ist, auch hier greife ich noch einmal auf BLUMENBERG zurück, spontan gesetzt. Als solchem ist es ihm zu ermöglichen, nicht das Objekt poetischen pädagogischen Tuns zu werden, sondern selbst poetisch zu sein in der *Teilhabe* am poetischen Wissen und an der wissenden *Poiesis*.

Mit anderen Worten: Es kann zunächst nur um eine Denkrichtung gehen, die markieren soll, daß wir pädagogisch weniger einen neuen Modus des Handelns als des Zulassens benötigen. Vielleicht könnte sich darin ein wenig von dem erfüllen, wofür RORTY eintritt (vgl. RORTY 1988, S. 82ff.) und was mit einer konsequenten Verfolgung des Konstruktivismus erhofft wird (vgl. WATZLAWICK 1986, S. 311), ein „Vorgang der Demokratie vor der Philosophie“. Das hieße auch Toleranz vor den Wirklichkeitskonstruktionen der anderen aus der Einsicht, daß jeder Mensch seine Wirklichkeit konstruiert, Intoleranz gegenüber der diesbezüglich Intoleranz und Verantwortlichkeit für die je eigenen Konstruktionen, die nicht länger als objektiv vorgegebene in der Verantwortlichkeit der anderen, nur der eigenen nicht, erscheinen können.

Für die Felder der Erziehung mag man das „reflexive Erziehungswissenschaft“ nennen, nicht wegen der Griffigkeit einer Formel für das Genannte, sondern wegen der Metapher, die dem Stammverb des Reflexiven zu eigen ist: Das Sich-Zurückbeugen läßt Menschen, Wissenschaftler und Künstler, vor unserem Auge erscheinen, die nicht über ihren Objekten stehen, sondern, um deren Implikationen zu begreifen, ein Zweifaches tun müssen, „sich *zurückwenden* zu den etablierten Formen des pädagogischen Wissens, das sie nicht zerstören wollen, und *sich beugen*, um die Attitüde des Besserwissens zu vermeiden.

## Literatur

- ARIES, P./DUBY, G. (Hrsg.): Geschichte des privaten Lebens. Bd. 1. Frankfurt/M. 1989.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.
- BECKER, H.: Zur Einführung in die „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“. In: Neue Sammlung 23 (1983), S. 525–530.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987.
- BENNER, D.: Systematische Pädagogik und historische Rekonstruktion. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1989, S. 363–387 (a).
- BENNER, D.: Pädagogik, systematische. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2. Reinbek 1989, S. 1231–1246 (b).
- BENNER, D.: Zum Verhältnis von Bildung, Wissenschaft und Politik. In: GERHARDT, V./KINKELBUR, D. (Hrsg.): Wie finden wir die Zukunft? Wissenschaftliche Diskussion des neuen Grundsatzzprogramms der SPD. Münster 1989, S. 179–197 (c).
- BENNER, D. / GÖSTEMEYER, K.-F.: Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 61–82.
- BLANKERTZ, H.: Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Ergänzungsheft 5. Bochum 1966, S. 65–78.
- BLANKERTZ, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: SCHALLER, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 28–45.
- BLUMENBERG, H.: „Nachahmung der Natur“. Zur Vorgeschichte der Idee des schöpferischen Menschen. In: Studium generale 10 (1957), S. 266–283.
- BLUMENBERG, H.: Arbeit am Mythos. Frankfurt/M. 1979.
- BÖHME, H. / BÖHME, G.: Das Andere der Vernunft. Frankfurt/M. 1985.
- BÜRGER, P.: Der Alltag, die Allegorie und die Avantgarde. Bemerkungen mit Rücksicht auf Joseph Beuys. In: BÜRGER, P. /BÜRGER, C. (Hrsg.): Alltag, Allegorie und Avantgarde, Frankfurt/M. 1987, S. 196–211.
- CASSIRER, E.: Philosophie der symbolischen Formen. Bd. 2. Darmstadt 1953.
- ERBE, .: Zur neueren französischen Sozialgeschichtsschreibung. Darmstadt 1979.
- EYSENCK, H.J.: Intelligenz: Struktur und Messung. Berlin/Heidelberg/New York 1980.
- FRANK, .: Kaltes Herz. Unendliche Fahrt. Neue Mythologie. Frankfurt/M. 1989.
- GARZ, D.: Paradigmenschwund und Krisenbewußtsein. Zum gegenwärtigen Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In: Pädagogische Rundschau 43 (1989), S. 17–35.
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985.
- GLASERSFELD, E.V.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: WATZLAWICK, P.: (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München 1986, S. 16–38.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. In: DERS.: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘. Frankfurt/M. 1969, S. 145–168 (1965).
- HABERMAS, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt/M. 1970.
- HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: HABERMAS, D./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M. 1971, S. 101–141.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/M. 1981.
- HEID, H.: Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 111–124.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, T.W.: Dialektik der Aufklärung. o.O. 1968 (Raubdruck der Amsterdamer Ausgabe).
- KANT, I.: Prolegomena zu jeder künftigen Metaphysik. Werke Bd. IV. Berlin 1911.
- KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976.
- KOSLOWSKI, P.: Die postmoderne Kultur. Gesellschaftlich-kulturelle Konsequenzen der technischen Entwicklung. München 1987.
- KUCZYNSKI, J.: Geschichte des Alltags des deutschen Volkes. 5 Bde. Berlin/Köln 1980–1982.
- LANGEWAND, A.: Von der Erziehungskunst zur Erziehungswissenschaft. Zur historischen Vergewis-

- serung des Kunstbegriffs in den Erziehungsvorstellungen des 18. und 19. Jahrhunderts. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Darmstadt 1990, S. 18–27.
- LAU, C.: Risikodiskurse: Gesellschaftliche Auseinandersetzungen um die Definition von Risiken. In: Soziale Welt 40 (1989), S. 418–436.
- LENZEN, D.: Mythologie der Kindheit. Reinbek 1985.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 41–60.
- LENZEN, D.: Melancholie, Fiktion und Historizität. Historiographische Optionen im Rahmen einer Historischen Anthropologie. In: GEBAUER, G. u.a.: Historische Anthropologie. Reinbek 1989, S. 13–48.
- LENZEN, D.: Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990.
- LENZEN, D.: Krankheit als Erfindung. Medizinische Eingriffe in die Kultur. Frankfurt/M. 1991.
- LYOTARD, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Bremen 1982.
- LYOTARD, J.-F.: Das Inhumane. Wien 1989.
- MARTIENSSEN, W.: Gesetz und Zufall in der Natur. In: GERON, W. u.a. (Hrsg.): Ordnung und Chaos in der unbelebten Natur. Stuttgart 1989, S. 77–100.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation, München 1968.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- RAULFF, V.: (Hrsg.): Mentalitäten-Geschichte. Berlin 1987.
- RIEDL, R.: Die Folgen des Ursachendenkens. In: WATZLAWICK, P.: (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München 1986, S. 67–90.
- RORTY, R.: Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie. In: DERS.: Solidarität oder Objektivität. Stuttgart 1988, S. 82–125.
- RUHLOFF, J.: Zur Kritik der emanzipatorischen Pädagogik-Konzeption. In: STEIN, G. (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Hamburg 1979, S. 181–194.
- SCHALLER, K.: Pädagogik der Kommunikation. In: Ders. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 155–181.
- SCHEILKE, C.T.: (Diskussionsbeitrag). In: KAUFMANN, H.B. (Hrsg.): Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Münster 1987.
- SPRANGER, E.: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung, Heidelberg 1962.
- TENBRUCK, F.H.: Die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft. Opladen 1989.
- VICO, G.: De Antiquissima Italorum Sapientia. Neapel 1858.
- WATZLAWICK, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München 1986.
- WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 432–449.

### *Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Freie Universität Berlin, Forschungszentrum für Historische Anthropologie, Arnimallee 10, W-1000 Berlin 33.